

アメリカ合衆国におけるTeach For Americaプログラムの成果に関する検討：TFAメンバーの学力向上への姿勢と取り組み

妹尾, 越子
九州大学人間環境学府修士課程

<https://doi.org/10.15017/15655>

出版情報：教育経営学研究紀要. 10, pp.69-77, 2007-05-31. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law, Graduate School of Kyushu University

バージョン：

権利関係：

アメリカ合衆国における Teach For America プログラムの成果に関する検討 —TFA メンバーの学力向上への姿勢と取り組み—

妹尾 越子
(九州大学/大学院生)

- I. はじめに
- II. TFA メンバーの成果
 - 1. TFA が定める成果指標
 - 2. TFA メンバーのインパクト—学力指標に着目して—
- III. 学力格差とその解消法に対する TFA メンバーの見解
- IV. おわりに

I. はじめに

本稿の目的は、オルタナティブな教員養成プログラム (Alternative Teacher Certification) のひとつとして 1990 年に設立され、今日全米 25 地域に展開している Teach For America (以下、TFA) プログラムに着目し、その成果を児童生徒の学力向上の観点から明らかにすることである。

これまで、オルタナティブな教員養成プログラムを巡っては、広く門戸を開放することで教員不足を解消し、教員集団の「多様性」と「質」を高めるものであると主張される一方で、教職の専門職としての立場を弱め、技術、準備が十分ではない教員を供給することに関して、子どもたちの学習に及ぼす悪影響が懸念されてきた。

この両者にとって、それぞれのプログラム出身の教員が、児童生徒の学力にどのような影響を与えているのかということは長年、関心の的となってきた。しかし、それぞれ論拠としている州、学区、プログラムが異なり比較が困難なこと、あるいは従来の研究において、オルタナティブな教員養成プログラムが導入されて間もなかったこともあり、カリキュラムや理念の比較は行われてきたものの、特定のプログラム出身の教員の効果については十分に議論が深められてこなかった。

オルタナティブな教員養成プログラムに関する日本の先行研究の多くは、プログラム入学者の成績や人種・民族構成の特性等インプットの側面に焦点を当てて検討しているものがほとんどで、その「効果」を教職における人種的多様性の確保、教職の継続率

や離職率など教員の供給を成果の指標としている⁽¹⁾。

しかしながら、近年、「落ちこぼれをつくらないための初等中等教育法 (No Child Left Behind Act of 2001)」において子どもたちの学力格差是正のために教員の質的向上が提言され、アカウンタビリティを基盤とした教育改革が進行しており、すべての児童生徒の学習を促進する「効果」のある質の高い教員を保障することが、学校と教員養成プログラムを改善するブッシュ政権の核心だとされている⁽²⁾。

このように、今日、教員養成プログラムと教員の効果の関連性に対する関心が高まっているが、とりわけ TFA プログラムに関しては、全米において広く実施されていること、新卒の学生を対象とし、2年間の契約期間を設けて採用していること、そしてその派遣地域を人種・民族グループ間の学力格差の解消が急務の課題となっている低所得地域の困難校としていること等から、TFA メンバーが児童生徒の学力に与える影響が注目されている。

TFA は非営利団体で、その運営資金の多くを民間からの寄付金や助成金に頼っているため、組織の持続的な発展のためにも、メンバーの活動の成果を明らかにしておくことは重要だと言える。

そこで、本稿ではまず、TFA がメンバーに望んでいる成果指標とその達成状況を論じる。次に、学力テストの結果に着目し、他の教員に比べて TFA メンバーが児童生徒の学力に与える影響について論じる。最後に、TFA メンバーが自身の経験から児童生徒の学力格差とその解消法に対してどのような見解を抱いているのか国民の意識と比較、検討を行う。

II. TFA メンバーの成果

1. TFA が定める成果指標

設立当初、TFA は明確な基準を用いてメンバーの評価を行っていなかったが、近年、メンバーの成果の指標として児童生徒の学力テストの結果を用いている。これは、NCLB 法により、児童生徒の学力が教員養成プログラムのアカウントビリティとして求められるようになったことに直接的な影響を受けたものではなく、メンバーが各自測定可能な目標を定め、常に自己評価をし、必要に応じて改善を行っていくことを望んでいるからである⁽³⁾。次に、TFA がメンバーに求めている成果指標の態様とその達成状況について具体的に見ていきたい。

TFA メンバーが派遣されている地域の児童生徒の学力は、全国的に見て低いケースが多い。そのため、このような状況を打破し、明確な成長をもたらすことを目的に、TFA はメンバーの成果指標として、子どもたちの学力が 1.5 学年分向上することを「著しい進歩 (significant gain)」として定めている⁽⁴⁾。

2005 年現在、派遣後 1 年目のメンバーの 27%、2 年目のメンバーの 41% が受け持っている児童生徒の学力向上に成功し、この「著しい進歩」を達成している。TFA は、2010 年に向けて、メンバーが子どもたちの学力に与える影響力 (impact) を最大限に伸ばし、1 年目のメンバーの 30%、2 年目のメンバーの 60% が達成できるようになることを目指している⁽⁵⁾。

だが、この調査では TFA メンバーの目標達成率を測定しているのみであり、一般教員に比べて TFA メンバーがどれほどの影響を児童生徒の学力に与えているのかは明らかにされていない。また、上記の調査結果は、TFA が独自に実施した調査に依拠しているため、客観性が十分に確保されているとは言い難い。

このような課題意識を踏まえ、次に TFA メンバーが児童生徒の学力に与える影響を TFA 外部の調査・研究団体が実施した調査の報告書を主な資料とし、一般教員と比較、分析する。

2. TFA メンバーのインパクト

— 学力指標に着目して —

教職に就く前のコースワークの履修時間が少なく、短期間の教育実習しか経験していない教員は、伝統

的な教員養成プログラム出身の教員とは異なった影響を与え得るのだろうか。

TFA の急速な発展にもかかわらず、そのメンバーが児童生徒の学力に与える影響はこれまであまり論じられてこなかった⁽⁶⁾。しかしながら、TFA メンバーが児童生徒の学力に与える影響がさかんに議論されるようになると、民間の調査機関により TFA メンバーが児童生徒に与える影響に関する調査が実施されるようになった。

TFA メンバーが児童生徒の学力に与える影響を調査している主要文献は管見の限り、以下の 3 点である。

第 1 は、ボルティモア、シカゴ、ロサンゼルス、ヒューストン、ニューオリンズ、ミシシッピデルタの 6 地域に派遣されている TFA メンバーとその児童生徒を対象にしている『*The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation*』⁽⁷⁾ である。これは、民間の調査団体であるマテマティカ政策調査団体のデッカー (Decker, T. P.) らが実施した調査結果をまとめたもので、2004 年に報告された。

第 2 は、ニューヨーク州ニューヨーク市に派遣されている TFA メンバーとその児童生徒を対象にしている『*How Changes in Entry Requirements Alter The Teacher Workforce and Affect Student Achievement*』⁽⁸⁾ である。この調査は、全米経済研究所のボイド (Boyd, J.D.) らによって実施され、2005 年に報告されている。

第 3 は、テキサス州ヒューストン独立学区に派遣されている TFA メンバーを対象にしている『*Teach for America: An Evaluation of Teacher Differences and Student Outcomes in Houston, Texas*』⁽⁹⁾ である。この調査は、TFA 外部の団体によって実施された調査の中で最も古く、1998 年にスタンフォード大学教育成果研究センターのレイモンド (Raymond, M.) らによって報告されている。

本稿では以上の文献に焦点を当て、TFA メンバーが児童生徒の学力向上に与えたインパクトを見ていくこととする。

デッカーらが実施した調査は、他の 2 つの調査に比べると、サンプル数は少ないが、メンバーが派遣されている 6 地域に焦点を当てているのが特徴である。この調査は、2001-2002 年にボルティモアをパイロット地域として実施され、続いて 2002-2003

年にシカゴ、ロサンゼルス、ヒューストン、ニューオリンズ、ミシシッピデルタで実施された。サンプルとなった児童は、以上の6地域の17校、100教室に在籍する小学校第1-5学年の児童1,800人で、TFAメンバーとその他の教員を同学校、同学年に絞って分析したものである。なお、教員のサンプル数は一般教員56人（うち新任教員15人）、TFAメンバー44人である。児童生徒の学力は、学年の始めと終わりに実施される Iowa Test of Basic Skills (ITBS) の算数とリーディングの学力テストの結果を基準にしている。なお、通常、第1-5学年の算数とリーディングの授業は、学級担任制で実施されている。

一方、ボイドらがニューヨーク市に派遣されているメンバーとその児童生徒を対象に実施した調査は、教員が児童生徒の学力に与えている影響をその養成ルートに着目して分析しているのが特徴である。この調査では、教員（括弧内はサンプル数）を①大学の教員養成プログラム出身者（1239人）②大学以外の機関でのコース履修者（185人）③Teaching Fellowの受講生⁽¹⁰⁾（769人）④TFAメンバー（134人）⑤臨時免許状教員（1108人）⑥その他（331人）、の categories に分類して分析がなされている。この調査でサンプルになった児童生徒は第3-8学年の児童生徒で、ニューヨーク州及びニューヨーク市教育委員会が実施している算数・数学と英語言語科目の学力テストの結果が使用されている。

レイモンドらの調査は、ヒューストン独立学区における児童生徒（第4-8学年）の算数・数学とリーディングの学力をテキサス州統一学力テスト（Texas Assessment of Academic Skills）⁽¹¹⁾の結果から分析している。

これら3つの調査結果から、TFAメンバーが児童生徒の学力に与える影響として、次の点が明らかになった。

第1に、TFAメンバーは算数・数学において児童生徒の学力にポジティブな影響を与えているということである。デッカーらは、TFAメンバーは、他の教員に比べて、児童の算数の成績にポジティブな影響を与えていることを明らかにした。これは、TFAメンバー以外の新任教員（ここでは、教職について3年以内の教員を指す）に比べて時により大きく、1年目のTFAメンバーに比べ、2年目のTFAメンバーにおいてより顕著な結果が見られた。

しかしながら、一考を要するのは、TFAメンバー以外の新任教員で正規の免許資格を有していた者は37%にとどまっているという点である。さらに、TFAメンバーで既に正規の教員免許資格を取得している者が51%いたのに対し、一般教員で正規の教員免許資格を有している者は67%いる。このような状況から、TFAメンバーが派遣されている低所得地域の困難校では正規の免許資格を有している教員を確保するのが困難であることを伺い知ることができる。また、この調査では、免許資格を有している教員とTFAメンバーを比較、分析し、TFAメンバーは免許資格を有している教員に比べた場合も児童生徒の成績にポジティブな影響を与えていることが示されている。だが、その免許資格の取得ルートまでは明らかにされていない。

ボイドらは、ニューヨーク市に派遣されているTFAメンバーは、算数・数学において大学の教員養成プログラム出身の教員と同等の成果を上げていることを明らかにしている。事実、TFAメンバーは他のオルタナティブな教員養成プログラムの教員や臨時免許状しか所持していない教員よりも児童生徒にポジティブな影響を与えていた。また、このような傾向はミドルスクールレベルの児童生徒に対して特に強かった。この理由としては、教育水準（学歴）の高いTFAメンバーが、より高度で専門的な知識を必要としているミドルスクールレベルの数学の指導に優れており、質の高い授業を行っていたことが考えられる。

第2に、リーディングと英語言語科目では、TFAメンバーが児童生徒の成績に与える影響は少ないという点である。リーディングでは、免許資格の有無、経験年数を問わず、他の教員と同じ成果を上げていることが明確になった。また、英語言語科目では、大学の教員養成プログラム出身の教員の方が優れた成果を挙げているが、この差は教員としての経験が長くなるほど小さくなることが指摘されている。つまり、リーディングと英語言語科目においては、TFAメンバーも他のオルタナティブな教員養成プログラムの教員も、教職年数が増えるにつれて、大学の教員養成プログラム出身の教員との教授能力の差が縮小しているのである。

これらの結果から、TFAメンバーは①児童生徒の算数・数学の学力の向上を資すると考えられるということ、②リーディングや英語言語科目の成績を低

下させる可能性は少ないこと、が明らかになった。特に、算数・数学では大学の教員養成プログラム出身の教員と比べた際にも優れた成果を挙げている点で注目に値する。また、リーディングや英語言語科目では、教職経験が長くなるにつれて大学の教員養成プログラム出身の教員との差が縮小されていることから、教授能力を高めるためにも継続的な研修などを行っていくことが重要だと言えよう。

さらに、ダーリング・ハモンドらが主張するように⁽¹²⁾、この調査が低所得地域の困難校を対象として実施されているため、比較群の教員の多くが正規の免許状を有していない教員、もしくは他のオルタナティブなルートを通して教員になった者であった。また、TFA メンバーが派遣されている学校は、大学の教員養成プログラム出身の教員や他のオルタナティブな教員養成プログラムの教員が勤務している学校に比べて、マイノリティや、無料/割引ランチプログラムの対象となっている児童生徒が多い状況があることが明らかになった。また、両調査において、TFA メンバーは他の教員よりも高い教育水準（学歴）を有している点が指摘されている。アメリカの大学ガイドブックランキングとして代表的な Barron's の Profiles of American Colleges において「最難関（most selective）」及び「難関（highly selective）」と評価されている大学において学士号を取得している TFA メンバーがそれぞれの調査で 70% 以上いたのに対し、その他の教員でこれらのレベルに分類されている大学で学士号を取得している者は 1 - 4 % 程度⁽¹³⁾にしかすぎなかった。

また、学区や校長にとって、TFA メンバーを雇用することによるメリットとしては、余分な経費をかけずに児童生徒の学力向上を期待できる点が挙げられる⁽¹⁴⁾。

これらの調査は、それぞれの養成ルートや教員のどのような特性が児童生徒の学力を向上させる上で重要であるかは明確にはしていない。しかし、優れた教員は、大学の教員養成プログラムによって育成されるばかりではないことは間違いない。また、低所得地域において免許資格を有していない教員が多いことを踏まえれば、TFA が新たな強みをもつ人材を教員として惹きつけ、教員数の確保のみならず、質的向上に貢献することに成功していると言えよう。

Ⅲ. 学力格差とその解消法に対する TFA メンバーの見解

これまで、TFA が定める成果指標とメンバーが児童生徒の学力に与える影響の実態を見てきた。本項では、どのような見解のもと TFA メンバーが学力格差の解消に取り組んでいるのか、そして活動を続ける中でどのような認識が高まっているのかを、2005 年に TFA が実施した調査の報告書『Equity Within Reach』⁽¹⁵⁾をもとに考察する。

『Equity Within Reach』は、TFA メンバー（1 年目・2 年目）2000 人と夏季研修を開始したばかりの TFA メンバー 200 人に対して行った質問紙調査⁽¹⁶⁾の結果をまとめたものである。この調査は、アメリカから依然として姿を消すことがない社会経済的、人種・民族的な要素と深く結びついた学力格差の要因とその解決策を、低所得地域の困難校の教育活動に第一線で携わり、その現状を最もよく知っていると思われる TFA メンバーが自らの教室での経験から見解を示している点で注目に値する。

なお、教育活動を続けていく中で、TFA メンバーの学力格差とその解決策に対する見解に変化があるのか検討することを目的に、ここでは、派遣 1 年目のメンバーを「1 年目メンバー」、2 年目のメンバーを「2 年目メンバー」、夏季集中研修期間中のメンバーを「派遣前メンバー」とし、必要に応じて使い分けることにする。

以下は、この調査結果から明らかになった、TFA メンバーの学力格差とその解消法に対する見解である。第 1 は、学力格差を縮める鍵は教育者にあるということである。これまで、マイノリティ児童生徒の低学力は家庭環境に帰因するところが大きく、学校のみでは解決できない問題だと指摘されてきた。しかし、TFA メンバーは学力格差の最も大きな原因として教員の資質能力の低さを挙げ（表 1 参照）、その解決策として、少人数学級制や学校外における公益事業の改善よりも、質の高い教員による教育が有効であるとの見解を示している（表 2 参照）。

このような傾向は、派遣前メンバーにも見ることができることから、学力格差は教員の力によって解消することが可能であるとの認識を持った人物が TFA の理念に賛同し、志願してくること、あるいは TFA の夏季研修を通してこのような見解が生まれ

たと察することができる。このように、TFA メンバーはどんなに困難な外的な要因があろうとも、教員と校長が子どもたちの学力を向上させる上で最も重要な鍵であると認識していることがわかる。

その一方で、派遣前メンバーと派遣期間中メンバーの認識の差として、派遣期間中の TFA メンバーの多くが、児童生徒の学力を向上させる上で保護者からの協力は必要不可欠であるとの見解を示していることは注目に値する。第2は、子どもたちは期待を受けることで成長し、学力を向上することができるということである。TFA メンバーの72%が学校の子どもに対する期待は十分でないとして主張しており、90%以上が生まれた家庭環境を問わず、全ての子どもに同様の学業面での水準を提示すべきだと信じている⁽¹⁷⁾。

TFA メンバーは、自身の経験から、特に低所得地域の子どもたちへの期待の低さが学力格差の原因になっていると感じており、学力格差を縮める上で、生まれ育った地域や家庭環境に関わらず、子どもたちに対して一貫して高い期待をもつことが重要だと認識している⁽¹⁸⁾。1年目のメンバーと比較して、派遣後2年目のメンバーの方がより強く認識している。このように感じているメンバーが派遣後2年目のメンバーでより多いことから、経験を経て、TFA の理念が浸透し、実際にメンバーがそれを実感していることが看取できる。

この他の課題として、教員を含め、白人系はアフリカン・アメリカンやヒスパニック系に対して「自分たちより知能が低い」との先入観を持っている傾向が高く、これは子どもたちへの接し方を左右し、それが学力格差につながっているとの指摘もある⁽¹⁹⁾。また、マイノリティは、自分たちに対してこのような偏見があることを熟知しており、これは、自己に期待を抱くことを阻害する要因の一つとなっている。アロンソン (Aronson, J.) はこれを「ステレオタイプの脅威」と呼び、教育者自身が自分の考えがステレオタイプであるということを理解することが学力格差の解消を導くと主張している⁽²⁰⁾。

さらに、68%の TFA メンバーが「中学校段階までに学業で遅れを取っている子どもは、一生その遅れを取り戻すことができない」という意見に「反対（「強く反対」の41%を含む）」しており、その割合は1年目のメンバーより、2年目のメンバーで高くなっている⁽²¹⁾。

このように、多くの TFA メンバーが、活動を継続していく中で、児童生徒の低学力を個人の能力や社会経済的背景を原因とするのではなく、彼らに対する期待が低いからだとの見解を強く示している。すなわち、学校から期待されている子どもが学ぶのであり、子どもは期待の分だけ学ぶのである。明確な期待に基づく働きかけと授業は、子どもたちの学校での成績達成において、彼らが育つ社会的環境よりも、さらに重要な役割を担うように思われる。TFA 経験者で、2005年に年間国家最優秀教員(National Teacher of the Year)として表彰されたカムラス (Kamras, J.) は、この報告書の冒頭で、アメリカにはいまだ不平等と不公正が介在しており、多くの子どもたちが教育的な不平等に直面しており、その是正には優秀な教員の確保がもっとも効果的だと述べている⁽²²⁾。

我々は、子どもたちが夢を実現できるか否かは、いかに想像をふくらませることができるかであって、住んでいる地域は全く関係ないということに約束しなければなりません。この約束は、国家として果たすことができるはずですが、なぜなら、私を含め、TFA メンバーは全ての子どもたちに備わっている卓越性、そして優秀で情熱的な大人のビジョンは学力格差を打ち負かすことができると信じているからです。

第3に、学校における問題を改善する上で校長のリーダーシップが重要で、単に予算獲得を行っただけでは予は解決方法に為り得ないということである。一般的に、低所得地域の学校に見られる学力格差の問題は、貧困や暴力、薬物使用、予算不足などが原因で、学校のみでは解決できない問題だと認識されている。だが、TFA メンバーは、そのような困難な状況に置かれていても、資質能力の高い教員と校長、そして子どもたちへの高い期待が学力格差の解消を可能にすると自らの経験から語っている。

アメリカの公立学校の運営資金は、学区の教育税に依拠している部分が多い。そのため、地域によって学校の施設や設備の差が顕著で、低所得地域の困難校に派遣される TFA メンバーの多くが学校の施設の不備や教材等の不足を問題として取りあげている。

だが、そのような学校に派遣された後、実際に教

育活動に携わる中で、学力格差を縮める手段として資質能力の高い校長や管理職のリーダーシップは新たな予算の確保よりも学力格差の改善に効果的であるとの見解を示している⁽²³⁾。TFA メンバーには、困難校の問題は予算の不足そのものではなく、予算の分配方法に問題があると答えている者もあり、予算面で問題を抱えている学校で校長と教員がリーダーシップを發揮し、予算の分配を検討しなおす必要性があることを示唆している。

このように、TFA メンバーは学校教育が児童生徒の学力格差を解決する方途となる可能性を示唆している。

しかしながら、カッパン誌のギャラップ調査⁽²⁴⁾は、多くの国民が、TFA メンバーの認識とは反対に、学力格差を是正する必要性を強く感じていながらも、その原因を家庭環境など、学校教育以外の要因と関係していると感じていることを示している。そこで、次に、国民の学力格差とその原因に対する認識を見ていきたい。一般的に、学力テストにおいて、白人系の児童生徒の方が、アフリカン・アメリカンやヒスパニック系の児童生徒よりも高い成績を収めているが、その学力格差を縮めることはどれほど重要であるかという設問に対し、90%（「非常に重要」は63%、「重要」は27%）の国民が何らかの形で人種・民族グループ間における学力格差を縮める必要があると認識している⁽²⁵⁾。

だが、その学力格差の原因が学校教育の質にあると感じている国民は17%にとどまっている⁽²⁶⁾。また、多くの国民が児童生徒の学力に対する責任は学校教育を担う教員よりも保護者にあり、学力格差を縮める責任は公立学校以外にあるとの見解を示している⁽²⁷⁾。

さらに言えば、国民の70%が公教育が直面している問題は、学校のパフォーマンスではなく、社会における問題が原因であると回答している⁽²⁸⁾。

これらの結果は、国民が人種・民族グループ間の学力格差の原因は学校教育や教員にはないと思っていることを裏付けており、学力格差の解消の鍵は教員の力にあると主張しており、TFA メンバーの見解と大きく食い違う結果となっている。

しかしながら、80%以上の国民がすべての子どもたちに高い水準を設けることで学力格差を縮小することができるかと信じており⁽²⁹⁾、これは児童生徒の社会的な背景に関わらず、高い水準を設け、高

い期待を抱くことは学力格差の解消を可能にするかと確信している TFA メンバーの認識と共通していると言える。

このギャラップ誌の調査から浮き彫りになった国民の認識に対して、コップは、低所得地域の困難校の状況を最もよく把握している TFA メンバーが学力格差は必ず克服することができるかと断言していることを積極的に評価する一方で、低所得地域の子どもが直面している状況と可能性に対する認識、理解における差は深刻な問題であり、学力格差を縮小するためにも早急に是正する必要があると訴えている⁽³⁰⁾。

IV. おわりに

以上、TFA メンバーの成果を①TFA が定める成果指標の到達度、②児童生徒の学力に与える影響、③学力格差とその解消法に対する認識、の3つの観点から検討した。その結果、優秀な大学を卒業している TFA メンバーは数学など特に専門的な知識を必要とする教科において児童生徒の学力にポジティブな影響を与えていること、また、TFA メンバーが学力格差は児童生徒の社会的背景に関係なく教職員のリーダーシップと児童生徒に対して高い期待を抱くことによって克服できると認識していることが明確になった。

今後の課題として、教育の目的が児童生徒の学力向上のみではないこと、TFA メンバーが派遣される低所得地域の学校には、ネガティブな学校文化が介在していることから、それを打破する改善が必要とされていること、一般的に、学校文化が学習の成果に影響を及ぼしている指摘されていること⁽³¹⁾、などを踏まえ、TFA メンバーの成果を、カリキュラム外における活動から考察していきたい。

表1 学力格差の原因－TFAメンバーの認識

	派遣中メンバー (1年目・2年目)	派遣前メンバー
教員の資質能力	55%	71%
子どもたちの自己に対する期待	46%	58%
学校からの期待	45%	64%
家庭からの期待	45%	37%
校長/管理職の資質能力	40%	16%
資金/資源	33%	58%
児童生徒の学校での態度	32%	11%
子どもの教育に対する保護者の意識	30%	17%
学級規模	29%	11%
授業の質	27%	44%
家庭環境	24%	15%
家庭の経済的状況	18%	20%
暴力/虐待	12%	15%
健康/栄養	11%	28%
親・保護者の教育水準(学歴)	11%	11%
児童生徒の転校など	12%	8%
家庭での使用言語	5%	5%
教員の研修	4%	5%
夏休みによる影響(学力維持・低下)	2%	2%

(出典:Teach For America, *Equity Within Reach: Insights from the Front Lines of America's Achievement Gap—Results from a Survey of Teach For America Corps Members*-. New York: Teach For America, 2005a, p.3 をもとに作成。)

表2 学力格差の解決策－TFAメンバーの認識

	派遣中メンバー (1年目・2年目)	派遣前メンバー
資質能力の高い教員	61%	76%
低所得地域の子どもたちの可能性に対する社会からの共通認識の向上	60%	81%
資質能力の高い校長/管理職	50%	25%
少人数学級の導入	48%	26%
学校外における公共事業(医療や就学前教育育、社会福祉など)の改善	47%	42%
親・保護者のよりよい教育の追求	38%	28%
資金の増加	36%	60%
学校外における育児サークル等の実施	33%	11%
カリキュラムの改善	29%	45%
より厳格な学力水準の設定	28%	62%
教職の階層化(career ladders)とパフォーマンス・ペイの導入	19%	10%
学校における人種分離廃止	14%	17%
校長の権限(雇用、資源配分)拡大	11%	5%
教職員組合の変革	6%	3%
学校選択制/バウチャーの導入	4%	6%

(出典:Teach For America, *Equity Within Reach: Insights from the Front Lines of America's Achievement Gap—Results from a Survey of Teach For America Corps Members*-. New York: Teach For America, 2005a, p.3 をもとに作成。)

【註】

- (1)たとえば、八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、1998年、小野瀬善行「米国テキサス州における Alternative Teacher Certification の特質」『日本教育制度学会紀要』第10号、2003年、pp.204-215など。
- (2)Imig, G.D & Imig, R.S., “The Teacher Effectiveness Movement: How 80 Years of Essentialist Control Have Shaped The Teacher Education Profession,” *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(2),p.170.
- (3)TFA 本部オフィスのキャリアセンター (Career and Civic Opportunity) のディレクターバーグ氏 (Berg, J.) とのインタビュー (2006年9月5日)より。
- (4)Teach For America, *We’re Changing Things: Teach For America 2005 Annual Report*. New York: Teach For America, 2005a.
- (5)Ibid.
- (6)Decker, T.P. et al., *The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation*. Washington,DC: Mathematica Policy Research Inc., 2004, p.xi.
- (7)Ibid.,p.xi.
- (8)Boyd, J.D. et al., *How Changes in Entry Requirements Alter The Teacher Workforce and Affect Student Achievement*. Working Paper 11844. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2005.
- (9)Raymond, M. et al., *Teach for America: An Evaluation of Teacher Differences and Student Outcomes In Houston, Texas*. Center for Research in Education Outcomes, 2001.
- (10)Teaching Fellow プログラムは、ニューヨーク市が実施しているオルタナティブな教員養成プログラムで主に転職者を対象としている。
- (11)TAAS は、学年末に実施されるリーディングと算数・数学、ライティングの試験で、進級を左右する。TAAS は、2003年に TAKS が導入される以前に実施されていた。
- (12)Darling-Hammond, L. et al., *Does Teacher Preparation Matter?: Evidence about Teacher Certification, Teach For America and Teacher Effectiveness*. Working Paper, 2005, pp.3-4.
- (13)ボイドらが実施した調査で「Teaching Fellow」プログラム出身の教員のが「最難関 (most selective)」及び「難関 (highly selective)」と評価されている大学において学士号を取得している割合は44%であった。
- (14)Decker, T.P. et al., op.cit.,p.xvi.
- (15)Teach For America, *Equity Within Reach: Insights from the Front Lines of America’s Achievement Gap-Results from a Survey of Teach For America Corps Members*. New York: Teach For America, 2005b.
- (16)この質問紙調査は、選択式および記述式の設問から成っており、TFA が毎年メンバーに課している必修の年度末の質問紙調査に添付して電子メールで配布されたものである。1年目のメンバー1378人、2年目のメンバー1526人の計2904人からの回答があり、有効回答数は68% (1970人)である。この質問項目において、回答者は、一般的に言われている社会経済的、人種的な要素と深く結びついている学力格差の19の要因の中から、最も問題だと思う5つの要因を選択するという方法で行われた。また、学力格差の解決策に関しては、もし自分が格差を解消する方策をあげるとするならば何を優先するか15の要因の中から選択するという方法で実施された。
- (17)Teach For America, 2005b,op.cit.,p.6.
- (18)Ibid., p.13.
- (19)Aronson, J., “The Threat of Stereotypes,” *Educational Leadership*, 2004, 62(3),pp.14-19.
- (20)Ibid.
- (21)Teach For America, 2005b,op.cit., p.13.
- (22)Ibid.,p.i.
- (23)Teach For America, 2005b, op.cit., p.5.
- (24)Rose C. L. & Gallup M.A., “The 37th Annual Phi Delta Kappa/ Gallup Poll of the Public’s Attitudes toward the Public School,” *Phi Delta Kappan*, 2005, 87(1),pp.41-56. Rose C. L. & Gallup M.A., “The 38th Annual Phi Delta Kappa/ Gallup Poll of the Public’s Attitudes toward the Public School,” *Phi Delta Kappan*, 2006, 88(1),pp.41-56.
- (25)Rose, C. L. & Gallup,M.A., 2005, op.cit., p.48.
- (26)Ibid.
- (27)Ibid.
- (28)Rose, C. L. & Gallup,M.A., 2005,op.cit., p.44.
- (29)Ibid.,p.48.
- (30)Teach For America, 2005a,op.cit.,p.10.
- (31)デール T.E、ピターソン K.D. 『学校文化を創る スクールリーダー』風間書房、中留武昭 (他) 訳 2002年。

【主要参考文献】

- ・八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、1998年。
- ・Boyd, J.D. et al., *How Changes in Entry Requirements Alter The Teacher Workforce and Affect Student Achievement*. Working Paper 11844. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2005.
- ・Decker, T.P. et al., *The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation*. Washington,DC: Mathematica Policy Research Inc., 2004.
- ・Kopp, W., *One Day, All Children....* New York:

- Public Affairs, 2001.
- Raymond, M. et al., *Teach for America: An Evaluation of Teacher Differences and Student Outcomes In Houston, Texas*. Center for Research in Education Outcomes, 2001.
 - Teach For America, *Equity Within Reach: Insights from the Front Lines of America's Achievement Gap-Results from a Survey of Teach For America Corps Members*. New York: Teach For America, 2005.
 - Teach For America
[<http://www.teachforamerica.org>:最終アクセス日 2006年1月8日]
 - Raymond, M. et al., *Teach for America: An Evaluation of Teacher Differences and Student Outcomes In Houston, Texas*. Center for Research in Education Outcomes, 2001.